

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۷/۱۱/۱۳

تاریخ بررسی: ۸۷/۱۲/۱۳

دوره ۶، شماره ۱

بهار ۱۳۸۹

صص ۱۴۷-۱۶۲

تاریخ پذیرش: ۸۹/۲/۲۰

اثر بخشی آموزش راهبردی مدیریت هدف بر خودکارآمدی دانش‌آموزان با توجه به سبک‌های اسنادی آنها

سکینه قوچی بناب*

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

دکتر تورج هاشمی

استاد یار گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

سوسن صادقی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

دکتر منصور میرامی

استاد یار گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

چکیده

در راستای بررسی اثر بخشی آموزش راهبردی مدیریت هدف بر خود کارآمدی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن اثرات میانجی سبک‌های اسنادی، تعداد ۶۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از میان دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهر تبریز انتخاب و سپس با توجه به متغیرهای سن، جنس، رشته تحصیلی و طبقه اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش‌های مربوط به مدیریت هدف را دریافت کردند. با توجه به اینکه طرح تحقیق پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود مقیاس‌های سنجش ابعاد علی واینر (CDS) و خود کارآمدی عمومی شرر (GSES) در دو نوبت قبل و بعد از آموزش اجرا شد. داده‌های آماری به دست آمده با استفاده از روش تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون در نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان

* نویسنده مسئول B.Fotuhi@yahoo.com

دادند که آموزش مدیریت هدف با در نظر گرفتن سبک‌های اسنادی (درونی- بیرونی) بر خود کارآمدی گروه آزمایش تأثیر مثبت دارد و نیز نتایج نشان داد میان سبک‌های اسنادی (درونی- بیرونی) و خود کارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.

کلید واژه‌ها:

مدیریت هدف، خود کارآمدی، سبک‌های اسناد.

مقدمه

نظام‌های تعلیم و تربیت در فراز و نشیب فعالیت‌های خویش، تأثیر خود کارآمدی تحصیلی فراگیران را در پی گیری روندهای تحصیلی تأیید کرده است به نحوی که بخش جالب توجهی از نظریه پردازی‌ها و پژوهش‌های به عمل آمده به این موضوع اختصاص دارد (پاجارس^۱، ۱۹۹۶). به این منظور برخی از نظریه پردازان به نقش اهداف و هدف گزینی تأکید کرده‌اند (ایمز^۲، ۱۹۹۲، ماگنوسن^۳، ۱۹۹۰، پینتریچ^۴، ۲۰۰۰، ورتچ^۵، ۱۹۹۲) و بیان کرده که این پدیده سر سلسله خودگردانی رفتار، عواطف و شناخت (فورد^۶، ۱۹۹۱، دسی و ریان^۷، ۱۹۸۵) به شمار می‌آید، به نحوی که آدمی با ترسیم افق‌های زندگی، معنای تلاش‌های خویش را باز تولید می‌کند تا در رهگذر حصول اهداف، شکوفایی توانمندی‌ها و استعدادهای خویش را نظاره‌گر باشد (ونتزل^۸، ۱۹۹۹:۲۰۰۰). علاوه براین، ارزیابی نظام‌های ادراکی دانش آموزان حاکی از آن است که مهارت‌های خود تنظیمی آنها به شدت تحت تأثیر برنامه ریزی برون فردی (معلمان، والدین) قرار دارد و لذا ادراکات خود کارآمدی آنها در خود گردانی فعالیت‌های آموزشی تحت تأثیر منابع بیرونی قرار دارد و به شدت آسیب می‌بیند (فورد، ۱۹۹۲).

برخی از نظریه پردازان شناختی- اجتماعی، بر نقش هدف گذاری در نظام ادراکی افراد

1. Pajares
2. Ames
3. Magnusson
4. Pintrich
5. Wertach
6. Ford
7. Deci & Ryan
8. Wentzel

تأکید دارند که در این راستا می‌توان به مطالعات ایمز (۱۹۹۲)، پینتریچ (۲۰۰۰)، دووک^۱ (۱۹۸۸)، فیلیپس (۱۹۹۷) و والترز^۲ (۱۹۹۶) اشاره کرد که بر ارتباط مثبت بین هدف گذاری و ادراکات خود کارآمدی و شایستگی تأکید کرده‌اند. علاوه بر این مطالعه اندرمن و میجلی^۳ (۱۹۹۷) نشان می‌دهد که هدف گذاری با ادراک شایستگی رابطه مستقیم دارد.

در راستای هدف گذاری، جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری فرد تحت تأثیر قرار می‌گیرد به نحوی که در تحقق عینی هدف‌های تعیین شده به ادراکات کارآمدی فرد تأثیر مستقیم گذاشته و با هرگام پیشرونده، فرد خود را توانمند احساس می‌کند و به ارزش گذاری مثبت در خصوص توانایی خویش مبادرت می‌ورزد. به این سبب نظریه‌های شناختی-اجتماعی، پیش بینی می‌کند که تجربه مستقیم افراد در محقق کردن اهداف تعیین شده شکل‌گیری انتظارات مثبت در آنها، در زمینه توانایی‌های شناختی و رفتاری را موجب می‌شود و این انتظارات به ادراکات مثبت کارایی یا خود کارآمدی منتهی می‌شود (بندورا^۴، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۴). بر طبق این روابط، چنین پیش بینی می‌شود، که با تجربه مستقیم هدف گذاری در عرصه‌های زندگی تحصیلی، ادراکات خود کارآمدی دانش آموزان به تغییرات مثبت دچار شود، لکن پژوهش‌های شانک^۵ (۲۰۰۳) و فیلیپس (۱۹۹۷) نشان می‌دهد که برخی متغیرهای میانجی در روابط دو سویه هدف گذاری- خود کارآمدی مداخله می‌کنند و اثرات هدف گذاری بر خود کارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این بین به نقش فرایندهای شناختی از جمله سبک‌های اسناد تأکید شده است (هایدر^۶، ۱۹۵۸، راتر^۷، ۱۹۷۲، بندورا، ۱۹۹۷، سلینگمن^۸، ۱۹۸۶، والترز، ۱۹۹۶). با توجه به این دیدگاه، حصول عملکرد بهینه در فعالیت‌های تحصیلی به تعامل میان شخص، محیط و رفتار بستگی دارد. بر همین اساس نظام‌های علیتی فرد (سبک‌های اسنادی) به عنوان عواملی واسط و میانجی در عرصه‌های رفتاری حضور داشته و تداوم و افول

-
1. Dweck
 2. Wolters
 3. Anderman & Midgley
 4. Bandura
 5. Schunk
 6. Heider
 7. Rotter
 8. Seligman

رفتارهای فرد را در عرصه‌های مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهند (بندورا، ۱۹۹۳). به این معنی که سبک‌های اسناد درونی و بیرونی، قادر هستند نقش تسهیلی یا تعویقی بر ادراکات خود کارآمدی افراد داشته باشند به نحوی که اثرات هدف‌گذاری را بر فرایندهای خود کارآمدی سرعت ببخشند یا بر آن تأثیر منفی بگذارند. در همین راستا مطالعات اسکالویک^۱ (۱۹۹۷) و رفیعیان (۱۳۷۹) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای هدف‌گذاری قادر است باورهای خود کارآمدی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین تحقیقات زیمرمن (۲۰۰۴، ۱۹۹۲) نشان می‌دهد که فرایندهای هدف‌گذاری در افرادی که سبک اسناد درونی دارند، در ادراکات خود کارآمدی نقشی مؤثر و مثبت دارد و در مقابل، افرادی که سبک اسناد بیرونی دارند از فرایندهای هدف‌گذاری چندان ثمری نمی‌برند و ادراکات خود کارآمدی آنها، چندان تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد. به این دلیل انتظار بر این است که تلفیق آموزه‌های مدیریت هدف با اسنادهای انگیزشی درونی به افزایش خود کارآمدی منتهی شود. با توجه به اثرات مثبت آموزش مدیریت هدف در جنبه‌های انگیزشی، شناختی، هیجانی و رفتاری، این سؤال مطرح است که آیا آموزش مهارت‌های مدیریت هدف (شناخت هدف و ضرورت هدف‌گذاری، تحلیل SWOT، تعیین اهداف از طریق نقشه بندی ذهن، انواع سه گانه هدف، الویت بندی اهداف، وظایف هدف و مؤلفه‌های آن، شناسایی موانع در تحقق اهداف) در عرصه‌های تحصیلی قادر است بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر گذار باشد؟ علاوه بر این، آیا در فرایند اثرگذاری آموزه‌های مدیریت هدف بر ادراکات خود کارآمدی دانش‌آموزان، سبک‌های اسنادی (درونی - بیرونی) آنها نقش تسهیلی یا بازدارنده دارند؟ به تعبیری دیگر، آیا سبک‌های اسنادی می‌توانند به عنوان عوامل میانجی بر روابط بین آموزش مدیریت هدف و ادراکات خود کارآمدی تأثیر بگذارند؟ بنابراین، در این تحقیق فرضیات زیر بررسی شد:

۱. آموزش راهبردهای مدیریت هدف با توجه به سبک اسناد بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

۲. بین خودکارآمدی و سبک اسناد (درونی - بیرونی) دانش‌آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.

جامعه و نمونه آماری:

جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر رشته ریاضی - فیزیک سال سوم دبیرستان‌های شهر تبریز را شامل بود که در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه آماری مورد نظر ۳۴۹۸ نفر بود. علت انتخاب این مقطع تحصیلی آن بود که به دلیل دشوار بودن مطالب مدیریت هدف، آزمودنی‌ها باید به آن درجه از رشد شناختی و تفکر انتزاعی رسیده بودند تا بتوانند مطالب را درک کنند و عامل دیگر برای انتخاب این مقطع آن بود که دانش آموزان در این مقطع با مسئله کنکور دانشگاه مواجه بودند و آموزش مدیریت هدف می‌توانست به آنها در چگونگی برنامه ریزی برای ورود به دانشگاه کمک کند و به دلیل در دسترس نبودن مقطع پیش دانشگاهی به نظر می‌رسید که دانش آموزان مقطع سوم دبیرستان برای آموزش مدیریت هدف گزینه‌های مناسبی باشند. نمونه مورد نظر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. به این صورت که ابتدا از میان نواحی آموزش و پرورش پنجگانه تبریز یک ناحیه آموزشی (ناحیه ۴) سپس از همان ناحیه یک مدرسه (دبیرستان نیک اندیشان) به تصادف انتخاب شد. تعداد دانش آموزان انتخاب شده ۳۰ نفر بود. سپس با توجه به خصوصیات کلاس انتخاب شده از نظر رشته تحصیلی، سن، جنس، معدل، وضعیت اجتماعی (متغیر کنترل) کلاس دیگری در مدرسه‌ای دیگر (دبیرستان توان) انتخاب شد که از لحاظ ویژگی‌های مذکور با کلاس مورد نظر نسبتاً همسان بود. تعداد دانش آموزان این کلاس هم ۳۰ نفر بود. به طور تصادفی کلاس اول به عنوان آزمایش و کلاس دوم به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد.

روش پژوهش:

با توجه به اهداف و فرضیه‌های تدوین شده، پژوهش حاضر از نوع طرح‌های نیمه آزمایشی بود که گروه آزمایش و کنترل در دو نوبت (پیش آزمون و پس آزمون) مقایسه شدند تا اثر بخشی متغیر مستقل (آموزش راهبردی مدیریت هدف) بر متغیر وابسته (خودکارآمدی) بررسی شود. طرح نموداری پژوهش به شرح زیر بود:

$(T_2) (X) (T_1) R$ گروه آزمایش

$(T_2) - (T_1) R$ گروه آزمایش

ابزارهای اندازه‌گیری:

الف- مقیاس خود کارآمدی عمومی شرر^۱ (GSES)

در این پژوهش برای سنجش خود کارآمدی از پرسشنامه خود کارآمدی عمومی شرر استفاده شد. این مقیاس ۱۷ ماده و هر ماده ۵ گزینه داشت که بر حسب مقیاس لیکرت (کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق، کاملاً موافق) است. بالاترین نمره خود کارآمدی ۸۵ و پایین ترین نمره ۱۷ می‌باشد (اعرابیان، ۱۳۸۳). وودورف و کاشمن در سال ۱۹۹۳ مقیاس خود کارآمدی عمومی شرر را بررسی و روایی و پایایی این مقیاس را تأیید کردند (زمینی، ۱۳۸۶). در پژوهش نجفی، ضرایب پایایی از طریق روش دو نیمه کردن برابر ۰/۸۵ و آلفای کرانباخ برابر ۰/۸۵ شد. به علاوه در پژوهش براتی بختیاری ضرایب پایایی به روش دو نیمه کردن برابر ۰/۷۶ و آلفای کرانباخ برابر ۰/۷۹ به دست آمد (اصغر نژاد، ۱۳۸۳). همچنین برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل در این مقیاس بوده و نتایج تحلیل عاملی تأییدی مبین وجود یک الگوی ۳ عاملی با یک عامل مرتبه بالاتر (خود کارآمدی) است (همان). رائی (۱۳۸۲)، در پژوهش خود ضرایب پایایی این آزمون را برابر ۰/۷۴ به دست آورد.

مقیاس سنجش ابعاد علی واینر (CDS)^۲

نسخه اصلی این پرسشنامه را راسل در سال ۱۹۸۲، تنظیم کرد و شکرکن و افتخار صعدی در سال ۱۳۷۴، آن را مطابقت داده‌اند. این پرسشنامه ۱۶ موقعیت فرضی دارد که ۸ موقعیت آن بر اساس موفقیت و ۸ موقعیت دیگر بر اساس شکست تنظیم شده است. بیشترین نمره ۲۱۶، نمره متوسط ۱۲۰ و کمترین نمره ۲۴ است. برای آزمون پایایی مقیاس‌های افتراق معنایی، هر ماده توسط افتخار صعدی جداگانه تحلیل واریانس شده است. نتایج این بررسی نشان داد که منبع کنترل ۰/۵۶-۰/۵۰ واریانس این مقیاس را تعیین می‌کند. به این معنی که سؤال‌های مواد این بعد به اندازه کافی میان علل بیرونی و درونی تمییز قایل می‌شوند. سؤالات مربوط به بعد ثبات پذیری ۰/۱۹-۰/۱۴ واریانس و در نهایت کنترل پذیری ۰/۲۶-۰/۱۴ واریانس را پوشش

1. General Self- Efficacy Scale
2. Causal Dimension Scale

می‌دهد(غفوری، ۱۳۷۶).

شیوه اجرای پژوهش

قبل از ارائه برنامه آموزش راهبردهای مدیریت هدف، به دانش آموزان هر دو گروه، به منظور پاسخ دادن، پرسشنامه خود کارآمدی عمومی شرر و مقیاس سنجش ابعاد علی واینر داده شد، سپس به گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه، مهارت‌های مدیریت هدف آموزش داده شد و در هر جلسه تکالیف خانگی داد شد و قبل از شروع هر جلسه تکالیف قبلی مرور می‌شد. پس از پایان آموزش، پرسشنامه خود کارآمدی عمومی شرر به هر دو گروه آزمایش و گواه داده شد تا آن را تکمیل کنند.

برنامه آموزش راهبردهای مدیریت هدف

جلسه	موضوع	اهداف
اول و دوم	شناخت هدف	۱- شناخت هدف زندگی ۲- تبیین مفهوم هدف در زندگی ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با مشخصات هدف ۴- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با ویژگی‌های یک هدف خوب (مدل SMART)
سوم و چهارم	هدف گذاری	۱- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با مفهوم و ضرورت هدف گذاری ۲- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با مزایا و محاسن هدف گذاری ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با فرایند هدف گذاری
پنجم	تحلیل SWOT	آشنا ساختن آزمودنی‌ها با تحلیل SWOT فردی
ششم	تعیین اهداف از طریق نقشه ذهنی	آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نقشه ذهنی برای نوشتن اهداف
هفتم	شیوه‌های هدف گذاری در موقعیت‌های مهم زندگی	۱- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نحوه تعیین هدف در محیط فردی ۲- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نحوه تعیین هدف در زمینه شغلی ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نحوه تعیین هدف در زمینه روابط اجتماعی و فردی ۴- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نحوه تعیین هدف در زمینه معنویت، صمیمیت و ابراز وجود
هشتم	انواع سه گانه هدف	۱- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با اهداف «چرایی» ۲- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با اهداف «چیزی» ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با اهداف «چگونگی»
نهم	الویت بندی اهداف	۱- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با چگونگی اولویت بندی اهداف ۲- ایجاد فهرستی از کارهای اولویت دار ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با ارزیابی گزارش زمانی خود
دهم و یازدهم	آموزش وظایف هدف و مؤلفه‌های آن	۱- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با وظایف هدف ۲- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با نحوه تعیین پاداش بعد از انجام هر وظیفه ۳- آشنا ساختن آزمودنی‌ها با مؤلفه‌های اهداف (تصویری، مهارتی و عادت‌ی)
دوازدهم	شناسایی موانع در تحقق اهداف	آشنا ساختن آزمودنی‌ها با شناسایی موانع در فرایند تحقق اهداف

یافته‌ها

به منظور تحلیل داده‌های به دست آمده ابتدا شاخص‌های پراکندگی و تمایل مرکزی متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌ها محاسبه شد. این شاخص‌ها در جدول ۱ و ۲ درج شده است:

جدول ۱: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خود کارآمدی در پیش آزمون

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی‌ها	خطای استاندارد میانگین
خود کارآمدی	آزمایش	۶۳/۱	۱/۳۴	۳۰	۰/۲۵
	کنترل	۶۳/۲	۱/۲۷	۳۰	۰/۲۳

همانگونه که مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خود کارآمدی در مرحله پیش آزمون حائز میانگین‌های نزدیک به هم بودند و پراکندگی درون گروهی نیز تقریباً یکسان بوده است.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خود کارآمدی در پس آزمون

متغیر	گروه	سبک اسناد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد آزمودنی‌ها
خود کارآمدی	آزمایش	درونی	۷۸/۹۳	۱/۷۵	۱۵
		بیرونی	۶۰/۴	۰/۸۳	۱۵
	کنترل	درونی	۶۱/۳۳	۱/۲۹	۱۵
		بیرونی	۶۲/۴۶	۰/۸۳	۱۵

همانگونه که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد در گروه آزمایش و کنترل، با توجه به سبک‌های اسنادی درونی و بیرونی، میانگین نمره‌های خود کارآمدی تفاوت زیادی با یکدیگر دارند، ولی این تفاوت‌ها در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر است که به بررسی‌های دقیق تری نیازمند است.

فرضیه ۱: آموزش راهبردهای مدیریت هدف با توجه به سبک اسناد بر خود کارآمدی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

به منظور بررسی و تحلیل داده‌های مربوط به این فرضیه، از روش تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد. ابتدا پیش شرط‌های استفاده از روش تحلیل کواریانس چند متغیره بررسی شد و پس از محقق شدن پیش شرطها و پیش فرض برابری واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه مطابق جدول ۳ به بررسی تحلیل کواریانس چند متغیره اقدام کردیم.

جدول ۳: تحلیل کواریانس چند متغیره (MANCOVA)

اثرات آموزش مدیریت هدف و سبک اسناد بر خودکارآمدی

منابع تغییر	SS	DF	MS	F	سطح معنی داری	ضریب Eta
پیش آزمون خود کارآمدی	۱۶/۰۴	۱	۱۶/۰۴	۱۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۳
خطا	۵۲/۶۹	۵۲	۱/۰۱۳			
سبک اسنادی	۹/۱۲	۱	۹/۱۲	۱/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۶
	۸/۱۹	۱	۸/۱۹			
گروه	۱۲/۷۳	۱	۱۲/۷۳	۱/۳۸	۰/۰۹	۰/۱۸
خطا	۹/۲۰	۱	۹/۲۰			
گروه × سبک اسناد	۱۵/۶۹	۱	۱۵/۶۹	۱۵/۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷
خطا	۵۲/۶۹	۵۲	۱/۰۱۳			
گروه × پیش آزمون خود کارآمدی	۱۲/۱	۱	۱۲/۱	۴/۶۱	۰/۰۷	۰/۱۷
خطا	۱۴۱/۸	۵۴	۲/۶۲			

بر طبق مندرجات جدول ۳ نتایج زیر استنباط می‌شود:

الف- اثر پیش آزمون خود کارآمدی بر نمره‌های متغیر وابسته (خود کارآمدی) از نظر آماری $F=15/82$ در سطح $P < 0/001$ معنی دار است. به این دلیل نتیجه می‌شود که بخشی از تغییرات متغیر وابسته (نمره‌های پس آزمون خود کارآمدی) از اجرای پیش آزمون ناشی بوده است.

ب- اثر سبک اسناد بر نمره‌های متغیر وابسته (خود کارآمدی) از نظر آماری $F=1/11$ معنی

دار نیست. به این دلیل نتیجه می‌شود که سبک اسناد به تنهایی در خود کارآمدی دانش آموزان تأثیری ندارد.

ج- اثر متغیر گروهی (اجرای آموزش مدیریت هدف) بر نمره‌های متغیر وابسته (خود کارآمدی) از نظر آماری $F=1/38$ معنی دار نیست، به این دلیل نتیجه می‌شود که آموزش مدیریت هدف به تنهایی تأثیر معنی داری بر خود کارآمدی دانش آموزان ندارد.

د- اثر تعاملی گروهی \times سبک اسناد بر نمره‌های متغیر وابسته (خود کارآمدی) از نظر آماری $F=15/7$ در سطح $P<0/001$ معنی دار است، به این دلیل نتیجه می‌شود که آموزش راهبردهای مدیریت هدف با توجه به سبک اسناد افراد بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

ه- اثر تعاملی متغیر گروهی \times پیش آزمون خود کارآمدی بر نمره‌های متغیر وابسته (خود کارآمدی) از نظر آماری با $F=4/61$ معنی دار نیست:

مطابق نتایج مذکور چنین استنباط می‌شود که آموزش مدیریت هدف بر اساس مداخله سبک اسناد افراد (درونی- بیرونی) بر خود کارآمدی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد و لذا فرضیه ۱ تأیید می‌شود و از آنجا که مقدار ضریب Eta محاسبه شده $0/97$ است لذا اثر تعاملی متغیر گروهی و سبک اسناد حائز اهمیت بوده و تغییرات مشاهده شده در نمره‌های خود کارآمدی ناشی از شانس و تصادف نبوده است.

در راستای تحلیل‌های پی‌گیری و مقایسه‌های زوجی، از آزمون‌های معنی داری توکی (LSD) بهره گرفتیم تا اثرات تعاملی معنی دار در جدول جداگانه و به صورت اثرات ساده (Simple effect) نشان داده شود.

جدول ۴: اثرات ساده سطوح متغیر سبک اسناد در خود کارآمدی

سبک اسناد	سبک اسناد	تفاوت میانگین	خطای استاندارد میانگین	سطح معنی داری
درونی	بیرونی	۵/۰۲۴	۰/۲۶	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت خود کارآمدی در سبک‌های اسناد درونی و بیرونی از نظر آماری معنی دار است.



جدول ۵: اثرات ساده سطوح متغیر گروهی در خود کارآمدی

گروه	گروه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد میانگین	سطح معنی داری
آزمایش	کنترل	۴/۳۵	۰/۲۶	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت خود کارآمدی گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر آماری معنی دار است.

فرضیه ۲: میان خود کارآمدی و سبک اسناد (درونی و بیرونی) دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.

برای بررسی و تحلیل داده‌های مربوط به این فرضیه از آزمون معنی داری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. داده‌های مربوط به این آزمون در جدول ۶ ارائه شده است:

جدول ۶: ماتریس همبستگی متغیرهای خود کارآمدی و سبک اسناد

سبک اسناد	سبک اسناد	پس آزمون خود کارآمدی
سبک اسناد	همبستگی پیرسون	۰/۵۰۴
	سطح معنی داری	۰/۰۰۰
	تعداد	۶۰

مطابق مندرجات این جدول، چنین استنباط می‌شود که همبستگی بین خود کارآمدی و سبک‌های اسناد با $r=0/50$ در سطح $P<0/001$ معنی دار است. بنابراین، فرضیه ۲ با درجه اطمینان ۹۹ درصدی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به تحلیل‌های انجام شده، فرضیه یک (آموزش راهبردهای مدیریت هدف با توجه به سبک اسناد، تأثیر مثبت بر خود کارآمدی دانش آموزان دارد) در سطح اطمینان ۹۹٪ تأیید شد. بنابراین، آموزش مدیریت هدف به واسطه مداخله سبک اسناد افراد (درونی - بیرونی) بر خود کارآمدی دانش آموزان تأثیر مثبت دارد. در تبیین و تشریح نتیجه مذکور می‌توان بیان کرد زمانی که دانش آموز موفقیت خود را به عوامل درونی (توانایی و تلاش خود) نسبت می‌دهد، او باید انتظار داشته باشد که در موقعیت‌های بعدی هم بتواند خوب عمل کند چرا که

چگونگی طبقه بندی اسناد هامی تواند در عملکرد فرد در تکالیف آینده مؤثر واقع شود. اینگونه افراد احساس می‌کنند که سرنوشت آنها در کنترل خود آنها است و خود مبتکر مدل‌های رفتاری خویش هستند. بنابراین، به آموزش‌ها و دستورالعمل‌ها توجه می‌کنند و برای بهتر رقم زدن سرنوشت خود اهدافی تعیین می‌کنند و برای رسیدن به هدف خود احساس خود کارآمدی می‌کنند. در مقابل دانش آموزانی که موفقیت خود را به عوامل بیرونی و شکست را به ناتوانی خود نسبت می‌دهند همواره انتظار شکست دارند. آنها به این باور می‌رسند که توانایی کسب موفقیت را ندارند. بنابراین، اغلب از فعالیت‌های جهت‌گیری شده به سوی هدف اجتناب می‌کنند.

نکته اساسی این است که موفقیت یادگیرنده در دستیابی به اهداف، و تحقق تجربه‌های مؤفق، نشانه‌های مستقیمی برای احساس شایستگی و توانایی در او فراهم می‌آورد و احساس خود کارآمدی شخصی را تقویت می‌کند (رینولدز و میلر^۱، ۲۰۰۳). در این راستا لاک و لاتهام^۲ (۱۹۹۰) بر این عقیده هستند که خود کارآمدی یکی از عوامل مهم تأثیرگذار در تعیین اهداف شخصی به شمار می‌آید. افراد دارای خود کارآمدی بالا، اهداف والاتری را انتخاب می‌کنند. علاوه بر این خود کارآمدی با تعهد برای رسیدن به هدف رابطه مثبتی دارد، بدین معنی که وقتی کارآمدی بالاتر باشد، تعهد برای رسیدن به هدف نیز قوی‌تر است. از طرفی آنها معتقد هستند که در انتخاب اهداف شخصی، اسنادهای علی نیز تأثیرگذار هستند. در این راستا مطالعه شانک و پیتریچ (۱۳۸۶) حاکی از آن است که نسبت دادن شکست به دلایل ناپایدار به تعیین اهداف والاتر در تکالیف بعدی منجر می‌شود.

در مجموع نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات شانک (۲۰۰۳)، اندرمن و میجلی (۱۹۹۷)، اسکالویک (۱۹۹۷)، پاتریک^۳ (۱۹۹۷)، لاک و لاتهام (۱۹۹۰)، ایمز (۱۹۹۲)، پیتریچ (۲۰۰۰)، دووک (۱۹۸۸)، فیلیپس (۱۹۹۷)، والترز (۱۹۹۶) و رفیعان (۱۳۷۹) همسویی دارد.

مطابق تحلیل‌های به عمل آمده، فرضیه ۲ (بین خود کارآمدی و سبک اسناد درونی - بیرونی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد) نیز در سطح اطمینان ۹۹ درصدی تأیید شد. با

-
1. Reynolds & Miller
 2. Locke & Latham
 3. Patrick

استفاده از یک تحلیل منطقی و شهودی می‌توان مشخص کرد اگر شخصی موفقیت خود را به عوامل درونی نسبت دهد این فرد انتظار دارد که در کارهای بعدی موفق شود. بر همین اساس، اگر شخصی موفقیت خود را به عوامل بیرونی نسبت دهد در آینده انتظار موفقیت نیز نخواهد داشت (پیتریچ، ۱۳۸۶). از سویی دانش آموزانی که موفقیت‌های خود را به عوامل درونی و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند از نظامی خود نگهدارنده سود می‌جویند. آنها بر این باور هستند که می‌توانند عملکرد خود را کنترل کنند. در صورتی که دانش آموزانی که موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی و شکست‌های خود را به عوامل درونی نسبت می‌دهند اغلب بر این باور هستند که توانایی موفقیت را ندارند و در انتظار شکست هستند و برای موفقیت نیز تلاش نمی‌کنند (گیج و برلایر، ۱۳۷۴). در این راستا شانک (۱۹۹۱) عنوان می‌کند که بازخورد اسنادی که موفقیت‌ها و شکست‌ها را با علت‌ها ارتباط می‌دهد، منبع متقاعد کننده‌ای از اطلاعات کارآمدی است. به این سبب ارتباط دادن موفقیت‌ها با منبع کنترل درونی (تلاش و توانایی) و ارتباط دادن شکست‌ها با تلاش کم، خود کارآمدی و انگیزش را افزایش می‌دهد. از سویی، نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج پژوهش‌های شانک (۱۹۹۱)، واینر^۱ (۱۹۹۲)، پیتریچ (۲۰۰۰)، شانک (۲۰۰۳)، فیلیپس (۱۹۹۷) و پیترسون^۲ و همکاران (۱۹۹۳) در خصوص رابطه سبک‌های اسنادی و خود کارآمدی همسویی وجود دارد.

از جمله محدودیت‌های تحقیق این بود که هیچ تحقیق داخلی درباره آموزش راهبردهای مدیریت هدف در میان دانش آموزان در دسترس نبود و دیگر اینکه نمونه‌های مورد مطالعه محدود به یک جنس (دختر) و یک رشته (ریاضی- فیزیک) بود. به این علت به جنس پسر و سایر رشته‌ها تعمیم‌پذیر نیست. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات مشابه آتی جنس پسر و سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی نیز در برنامه تحقیق گنجانده شوند و به مشاوران پیشنهاد می‌شود که در حل مشکلات تحصیلی دانش آموزان به هدف گذاری و نتایج آن و چگونگی اسناد دانش آموزان توجه داشته باشند.

-
1. Weiner
 2. Peterson

منابع

- اصغرنژاد، طاهره، (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خود کارآمدی، مسند مهار گذاری با موفقیت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- اعرابیان، اقدس، (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خود کارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- پیتتریچ، بال آر؛ شانک، دیل ایچ، (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها. ترجمه دکتر مهرناز شهرآرای، تهران، علم.
- رائی، مهدی، (۱۳۸۲). بررسی رابطه گرایش دینی با عزت نفس و خود کارآمدی در میان دانش آموزان سال دوم دبیرستان شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- رفیعیان، کیوان، (۱۳۷۹). رابطه راهبردهای یادگیری خود گردان، مؤلفه‌های انگیزشی (خود کارآمدی، ارزشهای درون زاد، اضطراب امتحان) و هوش با همدیگر و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهر اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.
- زمینی، سهیلا، (۱۳۸۶). آموزش راهبردی برنامه ریزی عصبی-کلامی (ان ال پی) بر خود کارآمدی و انگیزش پیشرفت در هنرستانهای شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- غفوری، منصور، (۱۳۷۶). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت، سبک اسناد، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان نظام جدید متوسطه شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- گیج، نیت ل؛ برلاینر، دیویدسی، (۱۳۷۴). روان شناسی تربیتی، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، جواد طهوریان و همکاران، تهران، نشر پاژ.

- Ames, C, (1992). *Achievement goals and the classroom motivational climate*, In D.H. schunk & J.Meece (Eds), student perceptions in the classroom (pp. 327-348). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Anderman, E & Midgley, E.(1997). Changes in Achievement goal orientation, perceived academic competence, and grades across the transition to middle- level schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 269-298.
- Bandura, A, (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura (1997). *Self-efficacy*. The exercise of control. New York, Freeman.
- Bandura, A, (2000). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 30, 117-148.
- Bandura, A, (2004). Social cognitive, theory of self- regulation. *Organizational behavior and high performance*, 150, 284-297.
- Deci, E.L & Ryan , R.M, (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*, New York, plenum.
- Dweck , C.S, (1988). A social cognitive to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.
- Ford, M,(1991). *Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement*, In M.L. Maerher & P.R.Pintrich (Eds.), *Advances in motion and achievement*, Greenwich CT, JAI Press. Harvard university press.
- Ford, M, (1992). *Motivational humans*, Goals emotions and personal agency beliefs. New bury park.C, Sage
- Heider , F, (1958). *The Psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley
- Locke, E.A. Latham,(1990). *A theory of goal setting and task performance*, Englewood cliffs, NJ, prentice-Hall.
- Magnusson, D, (1990). *Personality development from and internctional perspective*, In L.A. Pervin (Ed) , *Handbook of personality* (PP.193-222), New York, Guilford press.
- Pajares, F, (1996). Self-efficay beliefs in achievement settings. *Review of Educational research*, 66, 543-578.
- Patrick, H, (1997). Social self- regulation, Exploring the relations between children's social relationships, academic self- regulation and school performance. *Educational Psychologist*, 32, 209-220.
- Peterson, C, Maier, S & Seligman, M, (1993). *Learned helplessness, A, theory for the age of personal control*, New York, oxford university press.
- Philips, J,M,Gully, S.M,(1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement and locus of control in the self. Efficacy and goal setting, *Journal of Applied psychology*, Vol 82, No5.
- Pintrich, P.R, (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research, *Contemporary educational Psychology* , 25, 92-104.
- Pintrich, P. R, (2000). *The role of goal orientation in self- regulaed learning*, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich g M. Zeidver, (Eds.), *Handbook of self- regulation* (PP, 451-502). San Diego. CA, Academic press.

- Reynolds, A. & Miller, B, (2003). Special education and school achievement. *Journal of personality and social psychology*, 39, 369-376.
- Rotter, J. B, (1972). *Applications of o social learning theory of personality*, New York, Holt, Rinehart.
- Schunk, D.H, (1991). Self- efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H, (2003). *Self- efficacy for reading and writing*, In fluence of modeling, goal setting and self- evaluation. <<http://www. Nation allitracy trust. Org. ok/ research/ efficacy abstlacs>>.
- Seligman, M, (1986). *Attributional theory*, New York , Mac Grow Hill press.
- Skaalvik, E, (1997). self- enhancing and self- defeating ego orientation. *Journal of educational psychology*, 89, 71- 81.
- Weiner, B, (1992). *Human motivation*, Nee bury, park, CA,sage.
- Wentzel, K, (1999). Social- motivational processes and interpersonal relationships, Implications for understanding student academic success, *Journal of educational psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K, (2000). What is it that I am trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary educational psychology*, 25,105-115.
- Wertach, J, (1992). L; s. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology* , 28,548-557.
- Wolters, C, (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self –regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zimmerman, B. J, (1992). Perception of efficacy and strategy use in the self- regulation of learning. *Journal of educational psychology*, 82, 51-59.
- 31-Zimmerman, B. J, (2004). *Attaining self- regulation*, A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R, Pintrich & M. Zeidner (Eds). *Handbook of self- regulation* (pp.13-39). San Siego, CA, Academic press.